

## Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la escuela

Auna Camps Mundó

La enseñanza de la composición escrita se ha movido en general entre dos extremos que pueden quedar reflejados en los términos que se han usado para designar la actividad de escritura realizada en la escuela: la "redacción" por un lado y la "expresión escrita" por otro. La orientación que ha venido en llamarse tradicional fundamentaba la enseñanza de la redacción en la imitación de los autores literarios y en el aprendizaje sistemático de la gramática y del vocabulario sin olvidar, naturalmente, la ortografía. Frente a esta orientación centrada en el texto literario y en los conocimientos de tipo analítico, se alzaron voces que, a partir de planteamientos pedagógicos renovadores, reclamaban la necesidad de que los escolares encontraran en la escritura una forma de expresión de sus ideas, de sus pensamientos, de sus sentimientos; en definitiva, una forma de desarrollar su creatividad más allá de moldes impuestos desde fuera por los adultos. Pionero de esta orientación fue, por supuesto, Freinet, que propugnó el "texto libre" como vehículo de esta necesidad de expresión de los alumnos. Y en lugar de hablar de enseñanza de la redacción se empezó a hablar de aprendizaje de la expresión escrita. Subyace en este enfoque la presuposición de que el niño tiene potencialmente todas las posibilidades creativas y que el profesor no tiene más que crear un entorno que no impida que se desarrollen. Así, las actividades de lectura y de escritura permitirían por sí mismas aprender a escribir.

En el momento actual, ambas orientaciones están en crisis. Los profesores, y no sólo en nuestro país, constatan las dificultades crecientes de los estudiantes, incluso de niveles universitarios, en el dominio de la lengua escrita a pesar de las horas que la escuela programa para el aprendizaje de las lenguas. Al lado de esto, el dominio de la escritura, contrariamente a lo que parecía predecir el desarrollo de los medios audiovisuales de comunicación, en lugar de desaparecer parece convertirse en un instrumento de incidencia social fundamental y su falta de dominio una de las principales causas no sólo del fracaso escolar, sino también de cierta marginación social. Estas constataciones se encuentran en el origen de los ya numerosos trabajos de investigación y de reflexión sobre la enseñanza de la composición escrita y, en muchos países, de programas nacionales de renovación de la enseñanza de la escritura (1) . La idea general que se desprende de su conjunto es que se puede enseñar a escribir y que dicha enseñanza debe conjugar tanto los aspectos comunicativos y motivacionales como la enseñanza de las habilidades y conocimientos específicos implicados en la producción escrita.

La extensión de este artículo no permite dar cuenta ni de forma aproximada de la cantidad, diversidad y complejidad de las investigaciones actuales sobre el tema de la producción escrita y de su enseñanza y aprendizaje. Por este motivo me limitaré a destacar algunas líneas que considero esenciales para fundamentar su enseñanza desde nuevos puntos de vista.

**1. El proceso de composición escrita es complejo e implica una serie de subprocesos y operaciones interrelacionados entre sí a distintos niveles.** La visión de la actividad de escritura como proceso complejo que comporta operaciones de planificación, textualización y revisión, que se entrelazan de manera jerárquica y recursiva y que están condicionadas por la intención del escritor, ha sido ya muy divulgada en el momento actual( 2) ). Es interesante, sin embargo, insistir en las consecuencias que la complejidad del proceso conlleva. Una de ellas ha sido ya destacada por autores diversos: la confluencia de la multitud de exigencias que el escritor debe tener en cuenta en el momento de escribir produce lo que los psicólogos cognitivistas han llamado *sobrecarga mental* que impide llevar a término la tarea en toda su complejidad. Ante este problema los escritores hábiles adoptan diversas estrategias: elaborar planes explícitos, tener automatizados algunos de los saberes procedimentales implicados (ortografía, sintaxis de la frase, etc.), centrarse en la solución de un problema y aplazar los otros que se presenten hasta el momento de una revisión posterior, etc. Los escritores inexpertos no saben adoptar soluciones de este tipo y recurren a un proceso de producción que prescinde de la consideración de los elementos globales del texto: intención, atención al destinatario, estructura global del texto, coherencia de los contenidos, etc. Bereiter y Scardamalia (1987) han descrito de manera muy clara este proceso, que han denominado la "vía baja" de producción textual, y que, simplificando, consistiría en componer un texto a partir de un tema, el título del cual sugiere la primera frase; esta primera frase da pie para formular la segunda, y así sucesivamente hasta que se considera que ya se ha terminado la tarea. La planificación se lleva a cabo paso a paso y atiende sólo al contenido y la revisión se ocupa únicamente de los aspectos formales más superficiales. Según estos autores, este proceso es muy común y puede decirse que es el seguido por una gran parte de los escolares, que no han aprendido a relacionar los contenidos con la situación discursiva (intención, destinatario, función del texto, etc.). El proceso en que el escritor es capaz de relacionar ambos espacios (el de los contenidos y el de la situación discursiva) puede ser calificado de "vía alta" de producción. Según Bereiter y Scardamalia, esta vía puede ser enseñada desde los primeros estadios del aprendizaje de la escritura y no tiene por qué ser exclusiva de los escritores expertos. La adopción de este tipo de proceso permite que la escritura se convierta en instrumento de elaboración de los conocimientos. Las experiencias, ya en los primeros cursos de primaria, en que los alumnos organizan sus ideas (mediante técnicas diversas: esquemas, mapas conceptuales, diagramas arbóreos, etc.) para escribir un texto que será leído por otros chicos o chicas (murales, ficheros de clase, informes a los correspondientes, etc.) y que en muchas ocasiones adoptan la forma de proyecto de trabajo complejo ( 3) ), muestran un camino fructífero para dar sentido al trabajo de escritura en la escuela al permitir a los alumnos conjugar los contenidos sobre los que escriben con una situación discursiva explícita.

En el momento actual están tomando gran importancia las investigaciones sobre la incidencia que la representación de la tarea tiene en el proceso de producción y en el resultado (Flower, 1987; Sperling y Freedman, 1987; Harris y Wilkinson, 1986). Parece evidente que si el objetivo de los textos que escriben los alumnos es que sean leídos y corregidos sólo por

el profesor, las representaciones elaboradas tendrán como elementos fundamentales las demandas escolares y no aprenderán a escribir textos con intenciones diversas y adecuados a diferentes destinatarios. En el marco escolar, la representación de la tarea tiene que referirse, por un lado, al texto que se produce, su contenido, su función; y por el otro, a los objetivos de aprendizaje que con la actividad se pretenden. La definición clara de ambos objetivos y de los criterios que han de guiar la producción permitirá llevar a término una evaluación de la tarea (del texto y de lo que se ha aprendido) que podrá tener una función formativa.

**2. Escribir es una actividad social.** A pesar de que la imagen del escritor que produce su texto en solitario, sin contacto directo con sus lectores, parece sugerir que la escritura adulta es un trabajo individual, podemos afirmar que la escritura es también una actividad de tipo social. Este carácter social del lenguaje escrito se puede considerar desde dos puntos de vista:

a) Por un lado, los trabajos de Vigotsky ponen de relieve el origen social del pensamiento verbal, es decir, el sistema conceptual del individuo tiene su origen en la interacción social: las funciones comunicativa y representativa del lenguaje están, desde este punto de vista, íntimamente relacionadas. El lenguaje escrito es una función particular del lenguaje que se desarrolla por diferenciación a partir del lenguaje oral. A cierto nivel llega a ser una función autónoma con una estructura y funcionamiento propios, pero con sus raíces en la interacción social. Bajtín (4), desde otro enfoque, pone también el acento en el carácter social de la escritura al considerar el discurso como la representación de distintas voces o perspectivas ideológicas: los distintos personajes en una novela, las opiniones contrapuestas en la argumentación escrita e incluso las opiniones conflictivas que cualquiera mantiene consigo mismo. Esto nos lleva a considerar que nuestro lenguaje, incluso el que producimos en solitario como el escrito, es una participación en un producto elaborado socialmente, que, por lo tanto, refleja las maneras de ver y pensar de esta sociedad. Por este motivo, algunos autores consideran el aprendizaje de la escritura como un proceso de inserción en un entorno socio-cultural.

b) El carácter social del lenguaje escrito se puede considerar también desde el punto de vista de su funcionamiento discursivo, es decir, como práctica lingüística articulada en las prácticas sociales. Es cierto que la producción escrita no tiene el concurso del interlocutor que pueda incidir directamente en el discurso que se elabora. Podríamos decir que el escritor es autónomo, lo cual no quiere decir que el discurso sea descontextualizado. Cualquier actividad lingüística está inserta en un contexto discursivo, los parámetros del cual pueden variar en función de la distancia del referente y del destinatario (Bronckart, 1985). En el lenguaje escrito esta distancia obliga al escritor a tener una representación del destinatario, representación que se elabora a través del conocimiento social de las funciones de la escritura.

La escuela ofrece múltiples situaciones que pueden permitir a los alumnos elaborar imágenes de los destinatarios de sus escritos (los compañeros de otra clase, de otra escuela, los vecinos del barrio, del pueblo, etc.), pero el profesor debe crear situaciones de escritura que permitan diversificar los destinatarios, las funciones y las intenciones de los textos, porque de otro modo aprenderán a hacer "redacciones", pero no a escribir. No se crea que al hablar de las funciones de los textos adoptamos un punto de vista restringido a los textos utilitarios; bien al contrario, escribir para reflexionar y para elaborar las ideas, escribir poesía, crear mundos imaginarios, son, entre muchas otras, funciones esenciales del lenguaje escrito.

**3. Es necesario hablar para aprender a escribir.** La necesidad de la interacción oral para el desarrollo de la competencia escrita se encuentra presente en la mayoría de enfoques actuales de enseñanza de la escritura (5). La emergencia y predominio de este enfoque tiene un doble fundamento: el desarrollo de los modelos cognitivos del proceso escritor que pone énfasis en la necesidad de la intervención durante el proceso y en la de determinar la situación discursiva en que se produce la actividad de escritura, y las ideas de Vigotsky referidas al origen social del pensamiento verbal y en la relación entre aprendizaje y desarrollo que encuentran su punto de interrelación en lo que este autor denominó la "zona de desarrollo próximo" (6). La interacción con el adulto sirve de "soporte" en la tarea de aprendizaje y permite al niño resolver problemas que no alcanzaría a resolver por sí solo; la utilización de signos permite la interiorización de la regulación; es decir, el lenguaje se convierte en el instrumento de mediación entre la regulación social de la conducta y la posible regulación interior. Situándonos en el terreno del aprendizaje de la escritura, encontramos que la interacción lingüística puede ser mediadora para la elaboración de una nueva función del lenguaje que se caracteriza, como decíamos, por el carácter autónomo del proceso de producción. El paso del control exterior al interior implica diversas transiciones que comportan grandes dificultades para el aprendiz: 1) de la expresión oral a la gráfica; 2) de la comunicación cara a cara a la comunicación con unos destinatarios remotos; 3) de un sistema de producción dependiente de la respuesta del interlocutor a un sistema de funcionamiento autónomo (Bereiter y Scardamalia, 1987). La ayuda del adulto y la de los compañeros ha de permitir al aprendiz dar estos pasos cruciales en el aprendizaje lingüístico.

Este marco teórico esbozado ha fundamentado las ya numerosas experiencias de enseñanza de la composición que conceden un lugar fundamental a los intercambios entre alumno y profesor en diferentes momentos de la producción de un escrito (*conferencing*). Los trabajos de análisis de este tipo de conversaciones se orienta a establecer qué características las hacen eficaces para el aprendizaje de la composición (Graves, 1991; Calkins, 1986; Freedman y Katz, 1987): el adulto formula preguntas reales y no sólo preguntas "examen"; se interesa por lo que el alumno escribe, fomenta la reflexión y permite tomar conciencia de los propios procesos. Otra línea de experiencias y de investigación es la que fomenta el trabajo en grupo para la revisión de los textos (o mejor dicho, de los borradores) escritos por los compañeros y, en algunos casos, para la producción textual.

El intercambio oral durante el proceso tiene una doble función:

- 1) Permite el control exterior, social, de la producción escrita y de la gestión textual que facilitará la transición al control autónomo.
- 2) Permite que el profesor y/o los compañeros actúen como destinatarios intermedios de los textos, esto permite al escritor aprender a anticipar la respuesta de los lectores.

**4. La actividad de escritura, especialmente si se sigue un proceso complejo como el que calificábamos de "vía alta" de producción, exige un control consciente y, por lo tanto, unos conocimientos procedimentales y**

**conceptuales explícitos.** Sobre este tema se plantean dos cuestiones estrechamente relacionadas:

1) ¿Hasta qué punto los escritores ejercen un control consciente sobre la actividad que llevan a término? Hemos hablado de la complejidad de las operaciones y saberes implicados en la composición escrita. En el proceso de producción algunas de las tareas que se llevan a cabo no se hacen conscientes si la tarea no presenta dificultades. El escritor adulto ha llegado a automatizarlas y no necesita dedicarles atención consciente. Ahora bien, si se presenta una dificultad, si tiene que tomar una decisión difícil, puede llevar a nivel consciente los conocimientos que utilizaba de manera implícita, inconsciente. Y esto ocurre a cualquier nivel desde los más puntuales, como la ortografía, hasta los más globales, como la estructura del texto (Z). En este sentido parece sugestiva la idea de que para la enseñanza de la composición habría que introducir situaciones problema que no permitan la producción automática, no consciente del texto como ocurre a menudo en la escritura de cuentos o de narraciones, cuya estructura tienen ya automatizada los alumnos. Así, por ejemplo, introducir cambios en la estructura, manipularla, transformarla, pueden ser caminos para llevarla al nivel de la conciencia y enriquecerla. Estas consideraciones nos llevan a la segunda pregunta:

2) ¿Qué conocimientos explícitos, gramaticales, textuales, discursivos, son necesarios para saber escribir? ¿Cuáles hemos de enseñar? La experiencia demuestra la insuficiencia de los conocimientos gramaticales sobre la frase para explicar o para mejorar las habilidades de comprensión y producción textual. Las orientaciones actuales al estudio del discurso y del texto ofrecen un marco conceptual sugestivo para reorientar la enseñanza de la gramática al uso de la lengua y no sólo al conocimiento de un sistema abstracto. No insistiré en este tema; otros trabajos en este mismo número profundizan en él. Conviene apuntar, sin embargo, que la investigación didáctica tiene en este campo, como en todos los anteriores, preguntas cruciales a las que buscar respuesta.

## A modo de conclusión

Una orientación de la enseñanza que tenga en cuenta las líneas esbozadas hasta ahora puede integrar superándolos los aspectos positivos de las dos aproximaciones a las que nos referíamos al comienzo. Por un lado, se plantea la implicación y el interés del alumno en la tarea que se considera una actividad de tipo social y por el otro prevé la necesidad de la enseñanza de conocimientos explícitos. La diversidad de aproximaciones al estudio del discurso y del texto y los procesos implicados en su producción y a su enseñanza no puede hacernos perder de vista la confluencia de muchas de ellas en algunos puntos básicos que pueden tomarse ya como fundamentos de la renovación de la enseñanza de la composición escrita y que inspiran ya muchas experiencias. Podemos resumirlos en los siguientes:

- 1) Se considera la actividad de escritura como un proceso complejo y recursivo.
- 2) La enseñanza se orienta a intervenir en dicho proceso y no sólo en el producto final.
- 3) La actividad se basa en situaciones discursivas explícitas que orientan la producción.,
- 4) Se tiende a delimitar unos objetivos de enseñanza y aprendizaje que se hacen explícitos para los alumnos.
- 5) Se amplía el abanico de conocimientos que se consideran necesarios para saber escribir poniendo el acento en los de tipo discursivo y textual.
- 6) Se pretende que la actividad de escritura sea significativa para los estudiantes desde dos puntos de vista: como actividad comunicativa y como actividad orientada al aprendizaje de unos contenidos que permitan avanzar en el dominio de la competencia escrita.

### Hem parlat de:

Educación  
Lingüística  
Expresión escrita  
Composició escrita  
Lengua y literatura  
Didáctica de la lengua

## Bibliografia

- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1987): Psychology of Written Composition. Hillsdale, N J. Erlbaum.
- Bronckart, J.P. (1985): Le fonctionnement des discours. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé.
- Calkins, L. Mc. (1986): The Art of Teaching Writing. Portsmouth, N J. Heinemann. Camps, A.: "Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza". Infancia y Aprendizaje, 49, 3-19, 1990.
- Camps, A. et al. (1990): Text i ensenyament. Una aproximació interdisciplinària. Barcelona. Barcanova.
- Cassany, D. (1991) : Describir el escribir. Barcelona. Paidós.
- Flower, L. (1987): The role of task representation in reading to write. C.S.W. Technical report, 2. University of California/Carnegie Mellon University.
- Freedman, S.W.; Katz, A.M. (1987): "Pedagogical interaction during the composing process: The writing conference".
- La escrita en Matsushashi, A. (Ed.): Writing in Real Time. Norwood, N J.: Ablex, pp. 58-60.
- Gil Escudero, G.; Santana Rosales, B. "Los modelos del proceso de escritura: una visión general." Estudios de Psicología, 19-20, 87-101, 1984.

Graves, D. (1991): Didáctica de la escritura. Madrid. Morata/MEC

Halté, J.F.: "Travailler en projet". Pratiques, 32, 38-77, 1982.

Harris, J.; Wilkinson, J. (1986): Teaching Children's Writing. London. Allen and Unwin.

Petitjean, A.; "Classe, projet, équipe. Enseigner autrement". Pratiques, 31, 33-68, 1981.

Petitjean, A.: "Apprentissage de l'écriture et travail en projet". Études de Linguistique Appliquée, 59, 88-101, 1985.

Sperling, M.; Freedman, S.W. (1987): A good girl unites like a good girl. C.S.W. Technical report. University of California/Carnegie Mellon University.

Vigotsky, L. S. (1977): Pensamiento y lenguaje. Buenos Aires. La Pléyade.

Vigotsky, L. S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Crítica.

Wertsch, J. V. (1988): Vygotsky y la formación social de la mente. Barcelona. Paidós.

Wertsch, J. V. (1985): "La médiation sémiotique de la vie mentale". En Schneuwly, B.; Bronckart, J.P. (Ed.): Vygotsky aujourd'hui. Neuchâtel. Delachaux et Niestlé, pp. 139-168.

## Direcció de contacte

Auna Camps Mundó

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona

- 
1. En muchos países se han llevado a cabo programas de enseñanza de la composición escrita que han tenido una doble función: renovar su enseñanza y formar a los profesores; al mismo tiempo han constituido marcos adecuados para llevar a término actividades de investigación en la acción. Como ejemplo pueden citarse el "New York City Writing Project", dirigido actualmente por L. Mc. Calkins; el "National Writing Project", desarrollado en Gran Bretaña, y el "Bay Area Writing Project", en California.
  2. Puede consultarse sobre este tema: Cassany (1991), Camps et al (1990), Gil Escudero y Santana Rosales (1985), Camps (1990).
  3. Sobre el trabajo por proyectos para el aprendizaje de la composición escrita puede consultarse: Petitjean (1981, 1985), Galté (1982), entre otros.
  4. Citado en Wertsch (1985). Este autor relaciona el pensamiento de Vigotsky con el de Batjin y afirma que las diferentes voces o perspectivas ideológicas representan "perspectivas definidas sociológicamente que se manifiestan y, hasta cierto punto, se crean en el discurso" (161).
  5. Entre otros: Bereitery Scardamalia (1987), Dyson (1987, 1988), Freedman y Katz (1987), Graves (1983), Schneuwly (1988).
  6. Vigotsky (1977) define la "zona de desarrollo próximo" como "la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema con la guía del adulto o con la colaboración de un compañero más capaz".
  7. Esta consideración concuerda con la que Vigotsky (1968) denomina "ley del conocimiento", que "establece que un impedimento, un inconveniente en una actividad automática hace que el autor tome conciencia de dicha actividad".